

Grzegorz Szumski

ORCID: 0000-0003-3060-5118  
Uniwersytet Warszawski

Joanna Smogorzewska

ORCID: 0000-0002-4377-9136  
Uniwersytet Warszawski

Zuzanna Narkun

ORCID: 0000-0001-9796-5869  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Agata Trębacz-Ritter

ORCID: 0000-0002-2889-0776  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Współnauczanie i jego znaczenie dla procesu edukacji. Przegląd badań

Niniejszy artykuł jest próbą syntezy wyników badań nad znaczeniem współnauczania dla przebiegu procesu edukacji. W pierwszej części tekstu zdefiniowano pojęcie współnauczania i dokonano klasyfikacji obszarów, w ramach których analizowane jest współnauczanie. Następnie opisano istniejące modele współnauczania, czynniki, od których może zależeć jakość współpracy między nauczycielami, a także korzyści płynące z takiego sposobu współpracy dla pedagogów. Na końcu omówiono znaczenie współnauczania dla uczniów zarówno w aspekcie ich rozwoju poznawczego, jak i społecznego.

Słowa kluczowe: współnauczanie, modele, korzyści, funkcjonowanie poznawcze, funkcjonowanie społeczne

## Co-teaching and its importance for educational process. Review of research

This manuscript attempts to synthesise results of research on importance of co-teaching for the process of education. In the first part of the text we defined co-teaching and we classified areas, in which co-teaching is analysed. Further, we described existing models of co-teaching, potential determinants of cooperation between teachers, as well as benefits of such way of collaboration. At the end we discussed importance of co-teaching for students – in the case of cognitive, as well as social functioning.

Key words: co-teaching, models, benefits, cognitive functioning, social functioning

## Wprowadzenie

Co-teaching to niezmiernie popularny w anglojęzycznej literaturze termin, który nie ma utrwalonego polskiego odpowiednika. W tym artykule proponujemy, by używać nazwy *współnauczanie*, zastosowanej niedawno w publikacji Giebułtowskiej (2021). Współnauczanie można zdefiniować jak partnerstwo nauczyciela i pedagoga specjalnego lub innego specjalisty w celu wspólnego nauczania zróżnicowanej grupy uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w klasach w szkołach ogólnodostępnych (Friend i in. 2010). Część badaczy dodaje, że celem tej współpracy jest takie zorganizowane nauczanie, aby w sposób elastyczny i adekwatny zaspokajać potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów. Współnauczanie jest zjawiskiem złożonym, co bardzo utrudnia zbudowanie jego jednoznacznej, sprawozdawczej definicji. Warto zwrócić uwagę na dwie kwestie.

Po pierwsze, niejednoznaczne jest użyte w niej pojęcie specjalisty. W wielu krajach popularną praktyką jest zatrudnianie w szkołach paraprofesjonalistów do wspomagania zaspokajania specjalnych potrzeb (Farrell i in. 2010). Osoby te nie mają formalnych kwalifikacji do wykonywania zawodu pedagoga specjalnego, a czasami ich ogólne kwalifikacje są bardzo niskie. Zdarza się jednak coraz częściej, że pracownicy ci odbywają intensywne szkolenia, co w połączeniu z doświadczeniem praktycznym czyni z nich osoby merytorycznie przygotowane do pracy. Co więcej, badania pokazują, że paraprofesjoniści często wykonują te same zadania co wykwalifikowani pedagogowie specjaliści (Farrell i in. 2010). Podsumowując, ze względu na nasilający się trend zatrudniania paraprofesjonalistów zaciera się stopniowo granica między nimi a pedagogami specjalnymi. Jednak współnauczanie nadal dotyczy sytuacji, w której w klasie szkolnej współpracuje nauczyciel i wykwalifikowany specjalista, najczęściej pedagog specjalny, i tak będzie ono rozumiane w niniejszej analizie. Po drugie, bardzo silnie akcentuje się, że we współnauczaniu chodzi o pracę dwóch nauczycieli z tą samą klasą szkolną wyłącznie, a przynajmniej w wyraźnie przeważającej części czasu, w tej samej sali. To z kolei odróżnia współnauczanie od form kształcenia, które polegają na nauczaniu uczniów z niepełnosprawnością poza klasą szkolną (indywidualnie lub w małych grupach), mimo że uczniowie ci są formalnie członkami heterogenicznej klasy szkolnej. Rozwiązania takie były wielokrotnie poddawane krytyce jako wypaczające idee włączania. Przed kilku laty kwestia ta była przedmiotem ożywionej debaty także w Polsce [<https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1042633,nauczanie-indywidualne-ulubiona-szkola-men-ostro-krytykuje-resort.html>].

Współnauczanie jest bardzo ważnym zagadnieniem we współczesnej pedagogice specjalnej, gdyż jest to kluczowy sposób wdrażania edukacji włączającej. Ta zaś stale się rozwija pod względem ilościowym, tzn. coraz więcej uczniów

z niepełnosprawnością pobiera naukę w szkołach ogólnodostępnych (Buchner i in. 2021). W Polsce ponad połowa uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczęszcza do szkół ogólnodostępnych (Buchner i in. 2021).

Chociaż w kraju prowadzi się dużo badań na temat edukacji włączającej, to zainteresowanie współnauczaniem jest dość ograniczone. Kontrastuje to z bogatą literaturą anglojęzyczną. By uzupełnić choć częściowo lukę w krajowej literaturze, w niniejszym przeglądzie przeanalizowaliśmy główne wątki problemowe podejmowane w badaniach zagranicznych na temat współnauczania i opisaliśmy kluczowe ustalenia z nich płynące. W tym celu wykorzystaliśmy przede wszystkim wcześniejsze przeglądy systematyczne oraz metaanalizy badań. Korzystając z baz danych PsycINFO i ProQuest znaleźliśmy 10 takich opracowań. Zostały one opublikowane między 2000 a 2021 rokiem. Zdecydowana większość z nich ukazała się w postaci artykułów, jedno jako rozdział w książce i jedno jako doktorat (por. tab. 1). Mimo że większość dostępnych prac przeglądowych jest względnie nowa, wyszukiwaliśmy za pomocą wskazanych baz publikacji, które ukazały się po okresach objętych przeglądami i metaanalizami, i włączaliśmy je do naszych analiz.

## Klasyfikacja obszarów tematycznych w badaniach dotyczących współnauczania

Badania na temat współnauczania są wielowątkowe i bardzo zróżnicowane ze względu na metodologię (metody ilościowe, jakościowe, mieszane; schematy poprzeczne i podłużne; z udziałem nauczycieli i pedagogów specjalnych, samych uczniów z niepełnosprawnością i/lub o typowym rozwoju lub z jednoczesnym badaniem nauczycieli i uczniów) i jakość. Często podkreśla się, że dotychczas dominowały badania o umiarkowanej jakości, co oczywiście ogranicza zaufanie do wniosków, które się z nich wyciąga (np. King-Sears i in. 2021). Ze względu na problematykę Friend i in. (2010) uznali, że można je podzielić na trzy grupy: (1) dotyczące ról przyjmowanych przez nauczycieli i pedagogów specjalnych w diadach i ich wzajemnych relacji, (2) dotyczące kwestii związanych z organizacją nauczania, w tym planowaniem wspólnych zajęć i rozmieszczaniem uczniów w klasach, oraz (3) efektów pedagogicznych współnauczania, w tym osiągnięć szkolnych, rozwoju społecznego, frekwencji uczniów i ich subiektywnych doświadczeń w klasie. W niniejszym przeglądzie zaproponowaliśmy nieco inny podział badań, który w naszej ocenie lepiej porządkuje ich tematykę, uwzględnia nowe trendy w badaniach, które ujawniły się w ostatniej dekadzie i jest bardziej dopasowany do potrzeb polskiego odbiorcy. Wykorzystywany w tym przeglądzie podział obejmuje zatem: (1) modele współnauczania, ich popularność i wzajemne relacje między nauczycielami, (2) korzyści odnoszone przez nauczycieli ze współ-

Tabela 1. Zestawienie ilościowych i jakościowych przeglądów systematycznych badań na temat współnauczania

Lp.	Autorzy	Tytuł	Liczba prac włączonych do analizy	Okres, z którego pochodzą analizowane artykuły	Cel analizy
1.	Weiss M.P., Brigham F.J. (2000)	Co-teaching and the model and the model of shared responsibility: What does the research support (w: T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri (red.), <i>Advances in learning and behavioral disabilities</i> , vol. 14. Educational interventions (s. 217–245)	23 badania ilościowe i jakościowe	1987–1999	Analiza roli nauczycieli wiodących i wspomagających we współnauczaniu.
2.	Murawski, W.W., Swanson H.L. (2001)	A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?	6 ilościowych badań	1991–1998	Odpowiedź na pytania: Czy efektywność współnauczania zależy od poziomu nauczania, płci uczniów, długości trwania badania, głębokości lub typu niepełnosprawności uczniów? Czy badania, w których zaobserwowano najwyższą siłę efektu różnią się od innych badań zmienną zależną (tj. poziomem nauczania, efektami społecznymi lub osiągnięciami szkolnymi)?
3.	Scruggs T., Mastropieri M.A., McDuffie K.A. (2007)	Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research	32 jakościowe badania	1995–2005	Opis i analiza: Dlaczego warto wykorzystywać współnauczanie (zarówno z perspektywy nauczycieli, jak i uczniów z i bez niepełnosprawności), potrzeb nauczycieli współpracujących ze sobą, roli, jaką pełnią nauczyciele wiodący i specjaliści we współnauczaniu, w jaki sposób uczniowie otrzymują polecenia w klasie ze współnauczaniem.

4.	Soilis M., Vaughn S., Swanson E., McCulley L. (2012)	Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching	146 badań ilościowych i jakościowych, pochodzących z sześciu wcześniejszych opracowań	1996–2007	<p>Analizowano kategorie dotyczące:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– modeli współpracy,</li> <li>– efektów osiągniętych przez uczniów we wspólnym nauczaniu,</li> <li>– wsparcia nauczycieli we wspólnym nauczaniu,</li> <li>– postaw, przekonań i percepcji modeli współpracy przez nauczycieli i uczniów.</li> </ul>
5.	Khoury C. (2014)	The effect of co-teaching on the academic outcomes of students with disabilities. A meta-analytic synthesis	20 badań ilościowych	1995–2011	<p>Szukano odpowiedzi na pytania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Jaki jest wpływ wspólnego nauczania na osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnością?</li> <li>– Który z modeli wspólnego nauczania ma największy wpływ na osiągnięcia uczniów?</li> <li>– Czy efekt różni się w zależności od analizowanego przedmiotu (język, matematyka/nauki przyrodnicze)?</li> <li>– Czy efekt jest zależny od poziomu nauczania (edukacja na poziomie podstawowym/średnim)?</li> <li>– Czy efekt jest zależny od długości interwencji (krótsza/dłuższa niż rok)?</li> <li>– Czy inne moderatory (takie jak typ badania, wielkość próby, typ niepełnosprawności, sposób badania osiągnięć) wpływają na efekty wspólnego nauczania?</li> </ul>
6.	Shin M., Lee H., McKenna W. (2016)	Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research	11 badań jakościowych	1997–2015	<p>Analiza obejmowała zagadnienia dotyczące:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– komunikacji między nauczycielami we wspólnym nauczaniu,</li> <li>– realizacji potrzeb zróżnicowanej grupy uczniów,</li> <li>– wpływu osobowości nauczycieli na proces wspólnego nauczania,</li> <li>– wyzwań pojawiających się we wspólnym nauczaniu,</li> </ul>

						<p>– poglądów nauczycieli na współpracę,</p> <p>– sfer, w jakich nauczyciele wiodący i wspomagający, czują się słabiej przygotowani do pełnienia swoich ról.</p>
7.	Lindner K-T., Schwab S. (2020)	Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis	17 badań ilościowych i jakościowych	2008–2018	<p>Celem była analiza postępów w praktykach nauczycielskich w edukacji włączającej pod względem współpracy, formułowania poleceń, praktyk organizacyjnych, oraz praktyk dotyczących rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów oraz radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów.</p>	
8.	Iacono T., Landry O., Garcia-Melgar A., Spong J., Hyett N., Bagley K. (2021)	A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability	17 badań ilościowych i jakościowych	2008–2019	<p>Celami artykułu była:</p> <p>– analiza badań na temat współnauczania dekady 2008–2019,</p> <p>– analiza, czy któryś z istniejących sześciu modeli współnauczania jest mniej lub bardziej efektywny dla uczniów z niepełnosprawnościami.</p>	
9.	Losinski M., Sanders S., Wiseman N., Katsiyannis A. (2019)	An investigation of co-teaching to improve academic achievement of students with disabilities: A meta-analysis	10 badań eksperymentalnych	1993–2015	<p>Celem pracy była analiza efektów wspólnego nauczania dla efektów nauczania uczniów w szkołach średnich, przy uwzględnieniu jakości analizowanych badań.</p>	
10.	King-Sears M., Stefanidis A., Berkeley S., Strogilos V. (2021)	Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis	26 badań ilościowych	1999–2019	<p>Celem pracy było porównanie osiągnięć uczniów z niepełnosprawnością, uczących się w klasach ze współnauczaniem, z osiągnięciami uczniów z niepełnosprawnością, którzy uczą się w klasach specjalnych.</p>	

Źródło: opracowanie własne.

pracy, (3) uwarunkowania efektywności współpracy, w tym planowanie lekcji i sposób doboru par, (4) osiągnięcia szkolne uczniów z i bez niepełnosprawności, oraz (5) rozwój społeczny uczniów.

## Modele współnauczania wykorzystywane w procesie edukacji uczniów

Współpraca nauczycieli w klasie niesegregacyjnej może odbywać się w różnych modelach, różniących się pod względem skuteczności i częstości występowania. Szeroko cytowany w literaturze podział Cook i Friend (1995) wyróżnia sześć modeli współpracy:

1. Jeden naucza, drugi obserwuje (*One teach, one observe*);
2. Jeden naucza, drugi asystuje (*One teach, one assist*);
3. Nauczanie paralelne (*Parallel teaching*);
4. Nauczanie alternatywne (*Alternative teaching*);
5. Nauczanie zespołowe (*Team teaching*);
6. Stacje zadaniowe (*Station teaching*).

Pierwsze dwa modele są do siebie zbliżone. Istnieje w nich wyraźna granica między rolami pełnionymi przez nauczycieli: jeden prowadzi lekcję, a drugi obserwuje bądź udziela pomocy uczniom. Takie rozwiązanie nie wymaga od nauczycieli zbyt dużego wysiłku przy wcześniejszym planowaniu lekcji. To nauczyciel wiodący planuje zajęcia, a nauczyciel wspomagający przygotowuje ewentualne dostosowania dla uczniów z niepełnosprawnościami i udziela im pomocy w trakcie lekcji. Za zaletę tego rozwiązania można uznać łatwy dostęp do bezpośredniego wsparcia dla uczniów z trudnościami (Cook, Friend 2005). Taki model współpracy wiąże się często z deprecjonowaniem roli nauczyciela wspomagającego i umniejszaniem jego kompetencji, na co wskazują sami nauczyciele wspomagający (Kobyłańska, Krzemińska 2004; Scruggs, i in. 2007). Jak podkreślają Strogilos i King-Sears (2019) role nauczycieli i powiązane z nimi obowiązki powinny być podzielone bardziej równomiernie, niż przewidują to charakteryzowane modele.

Model trzeci, *nauczanie paralelne*, zakłada, że obydwaj nauczyciele wspólnie planują lekcję, a później każdy z nich prowadzi ją z połową klasy. Takie rozwiązanie umożliwia aktywne uczestnictwo uczniów w lekcji, a także zastosowanie metod pracy lepiej dostosowanych do poszczególnych uczniów, niż w nauczaniu całej klasy przez jednego nauczyciela. Przydział uczniów do poszczególnych grup może być dokonywany ze względu na różne kryteria i nie musi być sztywny. Z drugiej strony jednak, model ten wymaga bardzo starannego zaplanowania przebiegu lekcji tak, aby obie grupy zdobyły tę samą wiedzę w tym samym czasie (Cook, Friend 1995; Friend i in. 2010).

W modelu czwartym, *alternatywnym nauczaniu*, jeden z nauczycieli pracuje z mniejszą, kilkusobową grupą uczniów, podczas gdy drugi prowadzi lekcję dla reszty klasy. Uczniowie w mniejszym zespole mogą powtórzyć materiał lub nadrobić braki, mogą też realizować ten sam materiał, co reszta klasy. Praca w małej grupie umożliwia częstsze interakcje z nauczycielem i pozwala na dostosowanie metod do indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów. Rozwiązanie takie wiąże się jednak z ryzykiem stygmatyzacji uczniów, którzy uczą się w mniejszej grupie (Cook, Friend 2005).

Kolejny z modeli, *nauczanie zespołowe*, polega na wspólnym prowadzeniu lekcji przez obydwu nauczycieli. Takie rozwiązanie wymaga od nauczycieli wysokiego poziomu współpracy oraz wzajemnego zrozumienia. Obydwaj nauczyciele w równym stopniu odpowiadają za przygotowanie lekcji i jej przeprowadzenie, co jest niewątpliwą zaletą tego modelu (Cook, Friend 2005).

Ostatni z wyróżnionych modeli to *stacje zadaniowe*. Polega on na podzieleniu materiału lekcji na kilka części. Każda z nich jest prezentowana na oddzielnej „stacji”. W przypadku dwóch nauczycieli tworzone są dwie stacje; za każdą odpowiedzialny jest jeden nauczyciel. Można również stworzyć dodatkową, trzecią stację, przy której uczniowie pracują samodzielnie. Wymaga to jednak pewnego poziomu umiejętności uczniów, co bywa problematyczne w przypadku klas włączających. Samodzielna praca uczniów może być jednak częściowo kierowana. Dziś duże możliwości takiego strukturyzowania aktywności uczniów stwarzają interaktywne, elektroniczne programy dydaktyczne. Wiele z nich udziela uczniom informacji zwrotnej, a niektóre są nawet w stanie dynamicznie udzielać im wskazówek na podstawie oceny wcześniejszych wykonań (Kim i in. 2018). Wtedy, gdy ograniczony jest dostęp do odpowiednich urządzeń i programów nauczyciele mogą sięgnąć po tradycyjne rozwiązania, np. nieco dziś zapomniane fizyki dydaktyczne wymyślone przez Freineta ponad sto lat temu. Zaletą tego modelu są równe role nauczycieli a także możliwość wykorzystania przez nich ich uzupełniających się kompetencji (Cook, Friend 2005).

Modele mogą być używane zamiennie, a także być modyfikowane, np. przy nauczaniu paralelnym, na koniec lekcji można ją podsumować wspólnie z całą klasą. Jednak liczne badania, prowadzone w różnych okresach, konsekwentnie wskazują, że nauczyciele nierównomiernie wykorzystują poszczególne modele. Przeglądy opublikowane koło dekadę temu dowodzą, że praktyka w różnych krajach jest wyraźnie zdominowana przez model „jeden naucza, drugi asystuje” (Scruggs i in. 2007; Solis i in. 2012). Opublikowany ostatnio przegląd systematyczny, do którego włączono 21 artykułów ilościowych i jakościowych z lat 2008–2019 dowodzi, że tendencja ta nie ulega zmianie (Iacono i in., 2021). Obserwowana w świecie prawidłowość została odnotowana także w badaniach polskiej praktyki (Garlej-Drzewiecka 2004).



Badacze są zgodni, że dominacja jednego modelu współpracy jest niekorzystna dla rozwoju współnauczania i jego jakości. Bardzo często zwraca się uwagę na to, że w tym modelu rola pedagoga specjalnego jest podrzędna i sprowadza się do bycia asystentem nauczyciela wiodącego. Taki sposób organizacji współnauczania nie sprzyja wykorzystaniu potencjału pedagogów specjalnych, wytwarzaniu się efektu synergii i wzajemnemu transferowi wiedzy. Podrzędna rola pedagogów specjalnych powoduje ich dyskomfort, gdyż ich sugestie nie są uwzględniane a zadania do wykonania są im narzucane przez nauczycieli (Shin i in. 2016). To nauczyciele wspomagający są również najczęściej odpowiedzialni za radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Za kluczowy z perspektywy teorii edukacji włączającej jako nowego modelu edukacji należy jednak uznać problem, że omawiany model współpracy w niewielkim stopniu zmienia tradycyjne praktyki dydaktyczno-wychowawcze w klasie szkolnej (Solis i in. 2012). Ciekawej egemplifikacji tej tezy dostarcza badanie uwzględnione w przeglądzie Shin i kolegów (2016), które dotyczyło różnych przekonań nauczycieli i pedagogów specjalnych na temat radzenia sobie z zachowaniami uczniów zakłócającymi porządek w klasie. O ile nauczyciele preferowali tradycyjne karanie za takie zachowanie, o tyle współorganizujący nauczanie pedagodzy specjali zwracali uwagę na potrzebę wzmocnienia zachowań pozytywnych (Kroeger, Laine 2009). W sytuacji nierównowagi ról propozycje pedagogów specjalnych mają małe szanse na wdrożenie, co podtrzymuje tradycyjne praktyki dydaktyczno-wychowawcze.

## Uwarunkowania jakości współpracy nauczycieli

Znaczna część badań dotyczących współnauczania analizuje uwarunkowania efektywnej współpracy pomiędzy nauczycielami w klasie. Duża liczba takich badań jest wprost proporcjonalna do złożoności i rozległości zagadnienia. Dotychczas wyodrębnione teoretycznie i empirycznie potwierdzone czynniki, które mają znaczenie dla efektywności współnauczania można pogrupować w następujący sposób: (1) czynniki związane z organizacją i przygotowaniem współpracy, (2) sposoby doboru nauczycieli do współpracy, (3) cechy osobowościowe nauczycieli i styl komunikacji w diadach, (4) przygotowanie zawodowe do współnauczania w ramach programów kształcenia nauczycieli i pedagogów specjalnych, oraz (5) cechy zespołów uczniowskich. Systematyczny przegląd Sruggs'a i kolegów (2007), do którego włączono 32 badania jakościowe, wskazuje, że dla efektywnej współpracy pomiędzy dwoma nauczycielami kluczowy jest czas poświęcony na planowanie lekcji. Także późniejsze badania potwierdzają tę prawidłowość (King-Sears i in. 2021; Strieker i in. 2012). Nauczyciele, bez względu na poziom nauczania, podkreślają, że czas na wspólne zaplanowanie lekcji jest bardzo ważny, jed-

nak trudno im go wygospodarować (Shin i in. 2016). W badaniu Dieker'a (2001) odnotowano, że nauczyciele poświęcają średnio ok. 45 minut tygodniowo na wspólne planowanie. Deklarują jednak, że chcieliby przeznaczać na planowanie więcej czasu, około 2 godzin w tygodniu. Jednym ze sposobów maksymalizacji czasu przeznaczonego na planowanie i uporządkowanie pracy jest stosowanie różnych narzędzi, m.in. tzw. agendy spotkania (Tannock 2008) lub dokumentu do wspólnego edytowania w formie elektronicznej, np. Google Docs (Scruggs i Mastropieri 2017).

Wsparcie administracyjne, kolejny z czynników warunkujących efektywność współpracy, odnosi się m.in. do kwestii planowania czy stwarzania możliwości doskonalenia warsztatu pracy przez odpowiednią organizację pracy szkół (Santoli i in. 2008). Jak sugerują nauczyciele, czas na wspólne omówienie nadchodzących lekcji powinien znaleźć się w grafiku pracy danej osoby. Ponadto, szkoła powinna zapewnić nauczycielom szkolenia doskonalące, dotyczące charakterystyk poszczególnych niepełnosprawności, strategii wsparcia, modeli współpracy czy komunikacji interpersonalnej (Scruggs i in. 2007; Solis i in. 2012).

Scruggs, Masropieri i McDuffie (2007) wskazują również na tzw. dopasowanie nauczycieli i dobrowolność uczestnictwa. Aby efektywnie razem nauczać nauczyciele muszą w pewien sposób do siebie pasować i wyrażać chęć pracy z drugą osobą. Jakościowe badania Jortveit'a i Kovac'a (2021) pokazały, że istotne jest ich wzajemne pozytywne nastawienie emocjonalne oraz partnerskie działanie, w którym doceniany jest indywidualny wkład każdego z nauczycieli. Jeżeli pary nauczycieli zostaną zaaranżowane i narzucone z góry, np. przez dyrektora to najprawdopodobniej współpraca nie będzie efektywna. Niektórzy badacze współpracę między nauczycielami określają metaforycznie mianem „zawodowego małżeństwa” (ang. *professional marriage*), a jak pisali Mastropieri i inni – „Aranzowanym małżeństwom zwykle się nie udaje” (ang. *Forced marriages often fail*) (2005: 265), dlatego dopasowanie w zakresie cech indywidualnych i podejścia do nauczania, jak również jasne sprecyzowanie pełnionych zadań w ramach przyjętych ról zawodowych są niezwykle istotne dla powodzenia współnauczania (McDuffie i in. 2007). Zauważono, że jeśli stworzone diady nauczycieli nie współpracują ze sobą harmonijnie, rośnie ryzyko, że pedagog specjalny jest traktowany jako asystent nauczyciela, który przejmuje odpowiedzialność za odrzuconych i zaniedbanych przez niego uczniów z niepełnosprawnościami (Pancsofar, Petroff 2016; van Hover i in. 2012).

Innym warunkiem efektywnej współpracy jest komunikacja, która staje się narzędziem do wyrażania własnych przekonań i opinii; do dyskusowania podziału obowiązków czy odpowiedzialności za konkretne działania w klasie szkolnej lub do rozwiązywania pojawiających się problemów (Conderman 2011; Knackendoffel 2007). Efektywność komunikacji jest oczywiście związana ze swobodą doboru

nauczycieli i pedagogów specjalnych w diady oraz cechami ich osobowości, jest jednak badana jako odrębna kwestia (Shin i in. 2016). Za takim rozwiązaniem przemawia przede wszystkim to, że umiejętności komunikacyjne mogą być efektywnie podnieszone w wyniku szkoleń i treningów, które można włączać do programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Badacze dostrzegają potrzebę skutecznej komunikacji między nauczycielami nie tylko w toku zajęć, ale także podczas ich wcześniejszego przygotowywania (Brown i in. 2013). Scruggs i Mastropieri (2017) wymienili kilka istotnych elementów skutecznej komunikacji:

- a) aktywne słuchanie nauczyciela współorganizującego kształcenie,
- b) unikanie personalnych komentarzy do omawianych sytuacji,
- c) poszukiwanie wspólnego celu,
- d) stosowanie burzy mózgów jako narzędzia do poszukiwania rozwiązań,
- e) spisywanie wyznaczonych celów,
- f) monitorowanie, czy wyznaczony cel został osiągnięty.

Efektywna komunikacja ma znaczenie nie tylko dla jakości współnauczania, definiowanego przez pryzmat korzyści odnoszonych przez uczniów, ale także dla korzyści, jakie ze współpracy mogą czerpać nauczyciele i pedagodzy specjaliści (Shin i in. 2016).

Wśród uwarunkowań zwiększających efektywność współpracy nauczycieli Pancsofar i Petroff (2013) wskazują na ich odpowiednie przygotowanie, szczególnie w okresie studiów. Wyniki przeprowadzonych przez nich badań ilościowych ujawniły, że nauczyciele, którzy mieli więcej okazji do zgłębiania wiedzy na temat współnauczania podczas zajęć akademickich czuli się bardziej pewni siebie w czasie wspólnego nauczania w klasie szkolnej, prezentowali bardziej pozytywne nastawienie względem niego i większe zainteresowanie rozwijaniem wiedzy w tym zakresie. Podobne wnioski sformułowano w odniesieniu do grupy nauczycieli, którzy uczestniczyli w kursach doskonalących w zakresie współnauczania już w toku pracy zawodowej. Eksperti i nauczyciele wskazują także na niedobór odpowiednich szkoleń, doskonalących umiejętności w zakresie pracy w klasach włączających, w tym współnauczania (Lindner, Schwab 2020).

Kolejnymi, ważnym czynnikiem dla powodzenia współnauczania jest odpowiedni poziom umiejętności uczniów. Zwłaszcza we wcześniej prowadzonych badaniach nauczyciele zgłaszali pogląd, że uczniowie o niskim poziomie funkcjonowania nie odnoszą wystarczających korzyści ze współnauczania (Scruggs i in. 2007). Jak już sygnalizowano wcześniej, współnauczanie może być korzystną formą nauki dla uczniów z określonymi niepełnosprawnościami (Iacono i in. 2021). Pearl, Dieker i Kirkpatrick (2012) sugerują natomiast, że w klasie, w której naucza dwóch nauczycieli, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie powinni przekraczać 30% liczby wszystkich uczniów.

## Korzyści ze wspólnego nauczania odnoszone przez nauczycieli

Badania prowadzone na przestrzeni ostatnich lat koncentrowały się na ocenie korzyści płynących ze wspólnego nauczania nie tylko w odniesieniu do uczniów, ale również do nauczycieli (Lindner, Schwab 2020; Scruggs i in. 2007; Shin i in. 2016). Walther-Thomas (1997) scharakteryzowała cztery zasadnicze obszary korzyści dostrzeganych przez nauczycieli nauczających w tym modelu: większy stopień współpracy z innymi specjalistami, indywidualne wsparcie, doskonalenie zawodowe oraz satysfakcja z pracy.

W zakresie satysfakcji zawodowej nauczyciele podkreślali, że rodzi się ona w efekcie dostrzegania sukcesów uczniów. Szczególne znaczenie przypisywali wzrostowi osiągnięć edukacyjnych i doskonaleniu kompetencji społecznych, dzięki czemu mieli poczucie, że wdrażane oddziaływania przynoszą oczekiwane rezultaty. Zwrócili również uwagę, że z każdym wspólnie tworzonego programem nauczania czuli większą satysfakcję z podejmowanego wysiłku.

W przekonaniu wielu nauczycieli współnauczanie umożliwia permanentne doskonalenie własnego warsztatu pracy. Podkreślają oni, że każdy z nich ma okazję do dzielenia się swoimi najlepszymi umiejętnościami zawodowymi oraz bogatym zapleczem wiedzy, wzbogacając tym samym zasoby nauczyciela współorganizującego kształcenie.

Podkreślano także znaczenie indywidualnego wsparcia, jakiego wzajemnie udzielają sobie nauczyciele w procesie współnauczania. Badani zauważyli, że profesję nauczyciela zwyczajowo postrzega się w kategoriach bycia osamotnionym w konfrontacji z grupą uczniów. Doświadczenie współpracy z innym nauczycielem w klasie szkolnej pozwoliło nauczycielom dostrzec dobre strony wspólnego prowadzenia zajęć. Wskazywali m.in. na poczucie wsparcia w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań sytuacji trudnych.

Korzyści ze współnauczania nauczyciele upatrywali również w zwiększonej współpracy z innymi specjalistami zatrudnionymi w szkole. Zaobserwowano, że wykazywali oni wówczas większe osobiste zainteresowanie sytuacją uczniów w oddziałach klasowych, chętniej udzielali wskazówek oraz oferowali wsparcie w postaci organizacji sesji szkoleniowych o określonej tematyce dla nauczycieli (Walther-Thomas 1997).

Badania Austina (2001), w których wykorzystano mieszaną metodologię, potwierdziły wcześniejsze doniesienia, że wspólne nauczanie przyczynia się do rozwoju zawodowego nauczycieli w zakresie wiedzy przedmiotowej oraz zwiększa ich umiejętności w obszarze zarządzania klasą czy adaptacji programów nauczania. W opinii badacza wspólne nauczanie stanowi przestrzeń do wymiany doświadczeń, pomysłów i strategii kształcenia w klasach współtworzonych przez uczniów z różnorodnymi wyzwaniami rozwojowymi (Bessette 1999, za: Scruggs

i in. 2007). Ponadto, Shin i inni (2016) zauważyli, że wzajemna współpraca pomaga nauczycielom w dzieleniu się swoimi spostrzeżeniami i przyjmowaniu innej perspektywy, której wcześniej nie dostrzegali. Nauczyciele doceniają także możliwość dyskusowania pomysłów, ich zasadności i możliwych sposobów realizacji. Hargreaves (2003) sugerował, że współpraca nauczycieli może prowadzić do wzrostu ich poczucia pewności siebie w realizacji obowiązków zawodowych, a w efekcie do większej chęci eksperymentowania i podejmowania ryzyka w tworzeniu programów nauczania oraz w prowadzeniu lekcji.

Do podobnych wniosków w swoich badaniach doszedł Frisk (2004, za: Scruggs i in. 2007), dostrzegając, że współpraca z drugim nauczycielem w oddziale klasowym umożliwia zdobywanie doświadczenia w odpowiednim dopasowywaniu treści i metod nauczania do indywidualnych potrzeb i zasobów uczniów oraz rozszerzaniu repertuaru środków reagowania na prezentowane przez nich zachowania.

Spośród innych korzyści warto wymienić także współdzielenie przez nauczycieli organizujących kształcenie odpowiedzialności za przebieg lekcji i całokształt procesu nauczania uczniów (Brown i in. 2013; Friend i Cook 2007). Doświadczenie współpracy skutkuje zwiększeniem entuzjazmu, zapału do pracy i wzajemnego zaufania, a w konsekwencji zmniejszeniem ryzyka wypalenia zawodowego i ułatwieniem startu zawodowego młodym adeptom nauczania (Weiss i Brigham 2000; Giebułtowska 2021). Nauczyciele nie czują się samotni w swoich działaniach, ponieważ zawsze mają obok siebie partnera, który służy wsparciem, a także motywuje do podejmowania autorefleksji, rozwijania wiedzy i doskonalenia umiejętności (Nevin i in. 2006). Jak pisze Giebułtowska (2021), „współnauczanie ułatwia przejście od kultury izolacji do kultury współpracy i uczenia się przez wspólne doświadczenia”.

Na zakończenie warto dodać, że współnauczanie przynosi korzyści niezależnie od stażu pracy w zawodzie nauczyciela. Jak zauważają Murawski i Lochner (2011), im więcej pozytywnych doświadczeń zgromadzą nauczyciele i im bardziej będą rozwijać wiedzę na temat wdrażania idei współnauczania, tym więcej zyskają odbiorcy wzajemnej współpracy nauczycieli, czyli uczniowie.

## Osiągnięcia szkolne uczniów objętych współnauczaniem

Ocenianiu osiągnięć szkolnych uczniów w klasach objętych współnauczaniem poświęcono dotąd stosunkowo dużo badań, co oczywiście świadczy o znaczeniu tego zagadnienia. Ponieważ w większości przypadków były to badania ilościowe, obejmujące pomiar bezpośredni (poprzez testy osiągnięć) lub pośredni (za pomoc ocen nauczycielskich) możliwe było przygotowanie ilościowych syntez

takich wyników, zwanych metaanalizami. Do tej pory opublikowano 5 takich metaanaliz, przy czym 4 dotyczyły osiągnięć uczniów z niepełnosprawnościami i tylko jedna uczniów o typowym rozwoju.

Pierwszą analizę tego typu opublikowano przed 20 laty i obejmowała ono zaledwie 6 badań (5 z nich dotyczyło osiągnięć szkolnych) z lat 1989–1999, gdyż tylko tyle spełniało kryteria włączenia do próby (Murawski, Swanson 2001). Wszystkie badania miały charakter interwencji, a większość z nich trwała przez jeden rok szkolny. Najwyższą i generalnie wysoką siłę efektu zaobserwowano dla osiągnięć z języka (obliczoną na podstawie czterech efektów z trzech badań,  $d = 1,59$ ), co oznacza, że uczniowie w klasach ze wspólnym nauczaniem osiągają wyższe wyniki w nauce w zakresie języka niż w innych formach kształcenia. Wyniki dla osiągnięć z matematyki, na podstawie trzech badań i czterech efektów, były znacznie słabsze, jednak wciąż umiarkowanie silne i pozytywne, na korzyść wspólnego nauczania ( $d = 0,45$ ). Niewielką, choć pozytywną siłę efektu ( $d = 0,32$ ) ustalono dla ocen szkolnych (Murawski, Swanson 2001). Ograniczeniem tej analizy jest nie tylko niewielka liczba badań, ale i ich mieszane schematy (czasami włączano grupę kontrolną a czasami nie) oraz niejednorodność prób (uwzględniano zarówno postępy uczniów z niepełnosprawnościami, jak i o typowym rozwoju).

Wyniki kolejnej metaanalizy, zaprezentowane tym razem w dysertacji, pozwoliły uzupełnić nieco obraz przedstawiony przez Murawski i Swanson (Khoury 2014). Badanie to uwzględniło 20 prac z okresu około 25 lat poprzedzających ukończenie rozprawy, w tym 13 dysertacji. Do szacowania siły efektu Kohury użył wskaźnika  $g$  Hedge'a, który ma zbliżoną interpretację do  $d$  Cohena, (Lipsey, Wilson 2001). Efekty uzyskiwane w poszczególnych badaniach włączonych do metaanalizy były bardzo zróżnicowane, jednak ogólny efekt obliczony przez autora był pozytywny, choć słaby ( $g = 0,281$ ;  $p < 0,05$ ) i wskazuje na wyższe wyniki uczniów z niepełnosprawnością uczących się w klasach ze wspólnym nauczaniem w stosunku do uczniów uczących się w alternatywnych formach kształcenia. W metaanalizie badano także znaczenie kilku moderatorów. Z aktualnej perspektywy najbardziej ciekawe jest oszacowanie znaczenia formy kształcenia, z którą porównywane było współnauczanie. Uczniowie, którzy uczyli się w klasach prowadzonych przez dwóch nauczycieli osiągnęli wyższe wyniki w nauce w stosunku do tych, którzy uczyli się w edukacji specjalnej ( $g = 0,435$ ,  $p < 0,001$ ), ale już między uczniami uczącymi się w klasach ze wspólnym nauczaniem w stosunku do uczniów w klasach tradycyjnych nie było różnic statystycznie istotnych ( $g = -0,660$ ). Mówiąc inaczej, badanie to pokazało wyższą efektywność współnauczania względem form segregacyjnych, ale nie względem alternatywnych form włączających. Analizując pozostałe moderatory nie wykryto ani znaczenia szczebla szkolnego ani nauczanego przedmiotu.

Swoistą próbą odpowiedzi na ograniczenie konkluzyjności wyników poprzednich metaanaliz, spowodowane niską lub nieznaną jakością analizowanych

badania jest publikacja Losinski'ego i kolegów (2019). Badacze ci przygotowali metaanalizę wyników badań osiągnięć szkolnych uczniów szkół średnich, uczęszczających do klas objętych współnauczaniem. Chociaż do metaanalizy tej włączano obok publikacji także rozprawy doktorskie, autorzy dokonali oceny jakości wszystkich badań. Posłużyli się bardzo popularnymi standardami dla badań, których wyniki mogą być uznawane za dowody skuteczności rozwiązań edukacyjnych i tym samym uzasadniać ich rekomendowanie praktykom, ustalonymi przez *Council for Exceptional Children* (CEC-EBP, 2014). Standardy te są dość restrykcyjne i obejmują 9 kryteriów, w tym wielkość i randomizację grupy eksperymentalnej i kontrolnej, jakość pomiaru, konieczność oceny dokładności wdrażania programu edukacyjnego itp. (CEC-EBP, 2014). Średnia jakość włączonych do analizy 10 badań wynosiła 66%, a żadne badanie nie spełniało wszystkich kryteriów, przyjętych przez CEC. Porównując osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnościami objętych współnauczaniem z osiągnięciami ich rówieśników kształconych przez znaczną część czasu w formach wydzielonych poza heterogeniczną klasą szkolną (tzw. *resource rooms*) nie zaobserwowano istotnych różnic ( $d = -0,012$ ) – (Losinski i in. 2019). Wynik tego badania ma znaczenie przede wszystkim dla edukacji specjalnej w USA i w innych krajach, które na szeroką skalę stosują *resource rooms*, podlegające obecnie krytyce jako rozwiązanie sprzeczne z ideą edukacji włączającej. Brak różnic między porównywalnymi formami przy konieczności angażowania pedagogów specjalnych w obu z nich przemawia na korzyść współnauczania, jako rozwiązania mniej izolującego i stygmatyzującego uczniów z niepełnosprawnościami.

Dotychczasowy cykl metaanaliz efektywności współnauczania uczniów z niepełnosprawnościami zamyka opracowanie King-Sears i kolegów (2021). Autorzy włączyli do analizy 26 publikacji, dysertacji i niepublikowanych raportów z lat 1999–2019, które zawierały dane spełniające kryteria. Analizie poddawano wyniki obiektywnego pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnościami, uczęszczających do klas 1–12. Badanie musiało zawierać dane z pomiaru porównawczego, gdzie jedną grupę stanowili uczniowie objęci współnauczaniem a drugą ich rówieśnicy z klas/szkół specjalnych lub *resource rooms*.

Ogólny efekt metaanalizy jest pozytywny i umiarkowanie silny ( $g = 0,47$ ), a zatem wskazuje na wyższe osiągnięcia uczniów objętych współnauczaniem niż alternatywnymi formami kształcenia specjalnego. Warto jednak podkreślić, że efekt ten był istotnie niższy w badaniach, w których stosowano losowy dobór do grup porównawczych lub dopasowywano uczniów o porównywalnych charakterystykach ( $g = 0,24$ ) niż przy innych sposobach doboru prób ( $g = 0,51$ ). Nie odnotowano za to istotnych statystycznie różnic między efektami porównań osiągnięć uczniów objętych współnauczaniem i kształceniem w *resource rooms* ( $g = 0,41$ ) lub w klasach/szkołach specjalnych ( $g = 0,51$ ). Dla raportowanej siły efektu nie miał

znaczenia także rok prowadzenia badań – badania nowsze nie przynosiły bardziej obiecujących wyników, niż starsze.

Wyniki metaanaliz warto uzupełnić przypomnieniem rezultatów krajowych badań, w których porównywano osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnościami z klas prowadzonych przez dwóch nauczycieli (tzw. klas integracyjnych) z osiągnięciami uczniów szkół specjalnych, a przede wszystkim klas ogólnodostępnych, nie objętych współnauczaniem. W największym dotąd badaniu odnotowano wyższe osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z klas integracyjnych i ogólnodostępnych, niż ich rówieśników ze szkół specjalnych, choć efekt ten był słaby – odpowiednio  $d = 0,23$  i  $0,21$  (Szumski, Karwowski 2014). Nie zaobserwowano za to różnic między osiągnięciami uczniów z dwóch form włączających (ze współnauczaniem i bez). Inne badania krajowe, prowadzone na mniejszych grupach przyniosły mniej jednoznaczne wyniki, czasami wskazując na przewagę współnauczania nad formami alternatywnymi, a czasami nie (por. Buchnat 2015; Chrzanowska 2003; Papuda-Dolińska 2017).

Dotychczas opublikowano tylko jedną metaanalizę uwzględniającą znaczenie współnauczania dla osiągnięć szkolnych uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, jednak uwzględniano w niej tylko dwa warianty współnauczania: w pełnym wymiarze czasu oraz częściowo, gdy pedagog specjalny był obecny w klasie tylko na niektórych lekcjach (Szumski i in. 2017). Chociaż siła efektu w pierwszym typie klas wynosiła  $d = 0,19$  a w drugim tylko  $d = 0,05$ , to wyniki te nie różniły się istotnie. Ustalenie, że uczniowie o typowym rozwoju nie odnoszą znaczących korzyści ze współnauczania w klasach włączających zostało potwierdzone w podłużnym badaniu polskich gimnazjalistów, w którym porównywano zmiany osiągnięć szkolnych uczniów z języka polskiego i matematyki uczęszczających do klas integracyjnych, ogólnodostępnych z uczniami z niepełnosprawnością i tradycyjnych klas bez uczniów z niepełnosprawnością (Szumski i in., w recenzjach).

## Funkcjonowanie społeczne uczniów uczestniczących we współnauczaniu

Istniejące przeglądy systematyczne literatury na temat współnauczania stonkowo rzadko podejmują kwestie funkcjonowania społecznego uczniów, a ich ustalenia są niekonkluzyjne (Murawski, Swanson 2001; Scruggs i in. 2001). Jednym z powodów tego stanu może być to, że funkcjonowanie społeczne jest bardzo złożonym obszarem. Z jednej strony w jego zakres wchodzi różne doświadczenia społeczne uczniów w szkole (relacje z nauczycielami i rówieśnikami, otrzymywane wsparcie, doświadczane emocje itp.), z drugiej zaś różnego typu



umiejętności społeczno-poznawcze, traktowane jako cechy (np. zdolność rozumienia innych, empatyczność, umiejętność skutecznego porozumiewania się, samokontrola itp.). W metaanalizie Murawski i Swanson (2001) uwzględniono jedno badanie na temat funkcjonowania społecznego uczniów z trudnościami w uczeniu. Metaanaliza ośmiu efektów (zarówno cech, jak i doświadczeń społecznych) wskazała na brak istotnych różnic między wynikami uczniów poddawanych współnauczaniu i ich rówieśników z klas, w których pedagodzy specjalni wspomagali nauczycieli przez 1–2 godziny dziennie, głównie jako konsultanci –  $d = 0,08$ . Inne badania ilościowe, nie objęte przeglądami systematycznymi także wskazują na brak wyraźnej przewagi współnauczania nad alternatywnymi formami kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w zakresie funkcjonowania społecznego (Rea i in. 2002; Wiener, Tardif 2004). Ta prawidłowość znajduje także pośrednie wsparcie w wynikach nowej metaanalizy, w której nie odnotowano korzyści w funkcjonowaniu psychospołecznym ani uczniów z niepełnosprawnościami ( $d = 0,00$ ) ani uczniów o typowym rozwoju ( $d = 0,06$ ) z uczęszczania do klas włączających (Krämer i in. 2021). Metaanaliza ta jednak dotyczyła edukacji włączającej, a nie współnauczania jako jednego z jej wariantów.

Wyniki ilościowych badań uwzględniających bezpośredni pomiar funkcjonowania społecznego kontrastują z badaniami opinii nauczycieli. W jakościowej analizie Scruggsa i in. (2007) stwierdzono, że wspólne nauczanie przynosi korzyści społeczne zarówno uczniom bez niepełnosprawności, jak i z niepełnosprawnością. Zauważono, że dla uczniów bez niepełnosprawności współpraca nauczycieli w klasie jest modelem zachowań, na którym mogą i powinni się wzorować. Wspomniano także, że wśród analizowanych badań korzyści społeczne dla tej grupy uczniów były wymieniane częściej niż te dotyczące osiągnięć szkolnych, ale nie sprecyzowano o jakie konkretnie korzyści chodzi. Zauważono, że w przypadku uczniów z niepełnosprawnością największym pozytywem jest możliwość przebywania, obserwacji i naśladowania uczniów bez niepełnosprawności – jest to stała okazja modelowania właściwych zachowań w grupie rówieśniczej. Ta rozbieżność przekonań i obserwacji nauczycieli z wynikami badań uczniów wymaga empirycznych weryfikacji i dalszych naukowych wyjaśnień.

## Podsumowanie

Dotychczas przeprowadzone badania dostarczają dość bogatej wiedzy na temat współnauczania, pozostawiają jednak nadal wiele kwestii nierozstrzygniętych.

Przede wszystkim można przyjąć, że współnauczanie jest rozwiązaniem organizacyjno-dydaktycznym o umiarkowanej skuteczności dla uczniów z niepełnosprawnościami. Większość uzyskanych dotąd miar efektów mieści się w prze-

dziale między 0,4–0,5, co oznacza, że przeciętny uczeń w klasach objętych współnauczaniem ma osiągnięcia szkolne lepsze niż 66–69% uczniów kształconych w formach bardziej segregacyjnych - szkołach/klasach specjalnych lub *resource rooms*. Choć przewaga ta może się wydawać niewielka, warto przypomnieć, że taki poziom korzyści jest typowy dla wielu rozwiązań cenionych i stosowanych w edukacji szkolnej (Hattie, Yates 2014). Jeśli uwzględnimy, że współnauczanie posiada także inne zalety, takie jak zapewnienie uczniom z niepełnosprawnościami dostępu do edukacji blisko miejsca zamieszkania oraz przełamywanie uprzedzeń względem tej grupy ludzi, można będzie uznać, że badania dostarczają naukowych przesłanek do dalszego upowszechniania tej formy kształcenia.

Współnauczanie jest rozwiązaniem stosunkowo nowym, stosowanym na szerszą skalę od około 30 lat. Istnieje zatem przestrzeń do jego doskonalenia, i tym samym zwiększania jego efektywności. Badania wskazują na obiecujące kierunki tego typu działań. Przede wszystkim zwraca się uwagę na potrzebę traktowania współnauczania jako kluczowego elementu zreformowanego szkolnictwa, a nie prostego uzupełnienia istniejącego stanu rzeczy. Wraz z upowszechnianiem współnauczania należy zatem zmieniać wiele elementów organizacji pracy szkół, systemów kształcenia i profesjonalnego wspierania nauczycieli. Chociaż jak dotąd odczuwamy niedobór wyników badań wskazujących na bezpośredni związek między czasem poświęconym przez nauczycieli i pedagogów specjalnych na wspólne przygotowywanie zajęć i pedagogicznymi efektami współnauczania, to jest bardzo dużo badań prowadzonych wśród nauczycieli, pedagogów specjalnych i ekspertów od edukacji, które podkreślają kluczową rolę tego czynnika. Uwzględnienie czasu na wspólne planowanie lekcji w ramowych planach funkcjonowania szkół może przyczynić się do poprawy jakości współnauczania. Innym instrumentem, służącym temu samemu celowi jest szkolenie nauczycieli w zakresie wykorzystania technologii informatycznej w procesie wspólnego planowania nauczania. W kilku dotychczasowych badaniach wskazywano także na rolę umiejętności komunikacyjnych nauczycieli dla efektywności współnauczania. Chociaż umiejętności te były istotne także w szkole wykorzystującej tradycyjne rozwiązania organizacyjno-dydaktyczne, to ich rola wyraźnie wzrasta wraz z wprowadzaniem współnauczania. Umiejętności komunikacyjne powinny być zatem intensywnie rozwijane w tej grupie w trakcie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Badania wskazują także na potencjał tkwiący w optymalizacji doboru partnerów do wspólnego prowadzenia klas. Chociaż z przyczyn organizacyjnych nauczyciele nie zawsze mogą swobodnie decydować, z kim będą nauczali, to umożliwienie im współdecydowania o tym może być owocne.

Zapewnienie warunków sprzyjających intensyfikacji współpracy nauczycieli i specjalistów współprowadzących lekcje zwiększa prawdopodobieństwo sięgania przez nich po różnorodne modele współnauczania. Obserwowana na całym

świecie dominacja modelu „jeden naucza, drugi pomaga” nie sprzyja wykorzystaniu potencjału współnauczania. W ocenie uczniów model ten przynosi im mniejsze korzyści, niż rozwiązania alternatywne (Iacono i in. 2021). Poglądy uczniów są zgodne z wynikami innych badań wskazujących, że elastyczne sięganie po pełną gamę możliwych rozwiązań, dopasowanych do różnych celów i treści kształcenia, zwiększa poziom indywidualizacji nauczania (Lindner, Schwab 2020). Wreszcie model „jeden naucza, drugi asystuje” wprowadza asymetrię w relacjach między nauczycielami i definiuje rolę pedagoga specjalnego jako podrzędną (Solis i in. 2012; Shin i in. 2016), co z kolei prowadzi od powstawania napięć, obniża satysfakcję z pracy i ogranicza możliwość wzajemnego uczenia. Tymczasem wielu nauczycieli podkreśla, że współnauczanie stanowiło dla nich dobrą okazję do rozwoju umiejętności zawodowych. Przede wszystkim mogli oni korzystać na przyjmowaniu perspektywy partnerów, którzy mają inny profil wykształcenia i inne umiejętności pedagogiczne. Ponadto, badania wskazują, że współnauczanie może podnosić pewność siebie nauczycieli, satysfakcję z pracy i przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu. Te zalety są współcześnie szczególnie ważne, gdyż w wielu krajach obserwujemy niewystarczające zainteresowanie zawodem nauczyciela ze względu na rosnące obciążenia związane z pracą w szkole (White, Smith 2005).

Chociaż dysponujemy stosunkowo dużą liczbą badań na temat różnych aspektów współnauczania, to wiele z nich ma ograniczoną jakość, co należy uwzględnić podczas wyciągania wniosków i planowania kolejnych projektów. Trzy rodzaje ograniczeń wydają się szczególnie dotkliwe. Po pierwsze, wiele badań na temat pedagogicznych efektów uwzględnia wprawdzie testowy pomiar osiągnięć, ale nie były prowadzone w schematach podłużnych, które pozwalają obserwować zmiany. Ponadto, bardzo rzadko kontrolowano w tych badaniach, jaki model współnauczania był wykorzystywany i jak był on wdrażany. Po drugie, bardzo mało badań dotyczy znaczenia współnauczania dla uczniów z poważnymi niepełnosprawnościami, takimi jak: niepełnosprawność intelektualna, autyzm, czy niepełnosprawności sprzężone. Przykładowo, w najnowszej metaanalizie aż 30% badań uwzględniało tylko uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a w 17 brał udział uczniowie z różnymi rodzajami trudności w uczeniu się. Uczniowie z innymi rodzajami specjalnych potrzeb byli uwzględniani o wiele rzadziej (King-Sears i in. 2021). Po trzecie, bardzo wiele badań, zwłaszcza dotyczących uwarunkowań współnauczania i jego następstw dla funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczycieli, bazuje na opiniach nauczycieli, nie zaś na obiektywnych miarach. Dodatkowo, wiele z nich ma charakter typowych badań jakościowych, co utrudnia generalizację uzyskanych wyników. Poprawa jakości przyszłych badań jest zatem kluczowa dla rozwoju wiedzy o współnauczaniu i jej użyteczności dla doskonalenia praktyki edukacyjnej.

## Bibliografia

- Austin V.L. (2001), *Teachers' beliefs about co-teaching*, „Remedial and Special Education”, 22, 245–255.
- Brown N.B., Howerter C.S., Morgan J.J. (2013), *Tools and Strategies for Making Co-teaching Work*, „Intervention in School and Clinic”, 49: 84–91.
- Buchnat M. (2015), *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Buchner T., Shevlin M., Donovan M.-A., Gercke M., Goll H., Šiška J., Janyšková K., Smogorzewska J., Szumski G., Vlachou A., Demo H., Feyerer E., Corby D. (2021), *Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities and students with intellectual disability in European Countries*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities”, 18: 7–22.
- Chrzanowska I. (2003), *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Conderman G. (2011), *Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections*, „Middle School Journal”, 42: 24–31.
- Cook L., Friend M. (1995), *Co-teaching: guidelines for effective practice*, „Focus on Exceptional Children”, 28: 1–12.
- Council for Exceptional Children (2014), *Council for Exceptional Children standards for evidence-based practices in special education*, <http://www.cec.sped.org/media/Files/Standards/Evidence-%20based%20Practices%20and%20Practice/CECs%20EBP%20Standards.pdf>.
- Dieker L.A. (2001), *What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities?*, „Preventing School Failure”, 46: 14–23.
- Farrell P., Alborz A., Howes A., Pearson D. (2010), *The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature*, „Educational Review”, 62: 435–448.
- Friend M., Cook L. Hurley-Chamberlain A., Shamberger C. (2010), *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, „Journal of Educational and Psychological Consultation”, 20: 9–27.
- Garlej-Drzewiecka E. (2004), *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym [w:] red. C. Kosakowski, A. Krause, Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, vol. 3.
- Giebułtowska J. (2021), *Team teaching – doświadczanie współnauczania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin”, vol. XXXIV: 45–55.
- Hargreaves A. (2003), *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*, Teachers College Press, New York.
- Hattie J., Yates G. (2014), *Visible learning and the science of how we learn*, Routledge, London.
- Iacono T., Landry O., Garcia-Melgar A., Spong J., Hyett N., Bagley K. (2021, w druku), *A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability*, „International Journal of Inclusive Education”.
- Jortveit M., Kovač V.B. (2021, w druku), *Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration*, Teaching Education, 1–15.
- Khoury Ch. (2014), *The effect of co-teaching on the academic achievement outcomes of students with disabilities: A meta-analytic synthesis*, Unpublished doctoral dissertation, University of Texas.

- Kim N.J., Belland B.R., Walke, A.E. (2018), *Effectiveness of computer-based scaffolding in the context of problem-based learning for STEM education: Bayesian meta-analysis*, „Educational Psychology Review”, 30: 397–429.
- King-Sears M.E., Stefanidis A., Berkeley S., Strogilos V. (2021), *Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis*, „Educational Research Review”, 34: 100–405.
- Knackendoffel E.A. (2007), Collaborative teaming in the secondary school, „Focus on Exceptional Children”, 40: 1–20.
- Kobyłańska A., Krzemińska D. (2004), *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający” [w:] Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UW-M, Osztyn.
- Krämer S., Möller J., Zimmermann F. (2021), *Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis*, „Review of Educational Research”, 91: 432–478.
- Kroeger S., Laine C. (2009), *Pre-Service English teachers and special educators: Opportunities and barriers to collaboration*, „American Reading Forum Annual Yearbook” 29: 1–1.
- Lindner K.T., Schwab S. (2020, w druku), *Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis*, „International Journal of Inclusive Education”, 1–21.
- Lipsey M.W., Wilson D.B. (2001), *Practical Meta-Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Losinsky M., Sanders S., Parks-Ennis R., Wiseman N., Nelson J., Katsiannis A. (2019), *An investigation of co-teaching to improve academic achievement of students with disabilities: A meta-analysis*, „Journal of the American Academy of Special Education Professionals”, Spring-Summer, 149–181.
- Mastropieri M.A., Scruggs T.E., Gaetz J., Nor-land J., Gardizi W., McDuffie K. (2005), *Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges*, „Intervention in School and Clinic”, 40: 260–270.
- McDuffie K.A., Scruggs T.E., Mastropieri M.A. (2007), *Co-teaching in inclusive classrooms: results of qualitative research from the United States, Canada, and Australia. Advanced in Learning and Behavioral Disabilities*, „International Perspectives”, 20: 311–338.
- Murawski W.M., Lochner W.M. (2011), *Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For*, „Intervention in School and Clinic”, 46: 174–183.
- Murawski, W.W., Swanson, H.L. (2001), *A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data?*, „Remedial and Special Education”, 5: 258–267.
- Nevin A.I., Thousand J.S., Villa R.A. (2006), *The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching*, „Theory Into Practice”, 45: 239–248.
- Pancsofar N., Petroff J.G. (2016), *Teachers’ experiences with co-teaching as a model for inclusive education*, „International Journal of Inclusive Education”, 20: 1043–1053.
- Pancsofar N., Petroff J.G. (2013), *Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes*, „Teacher Education and Special Education”, 36: 83–96.
- Papuda-Dolińska B. (2017), *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Pearl C., Dieker L.A., Kirkpatrick R.M. (2012), *A Five-Year Retrospective on the Arkansas Department of Education Co-Teaching Project*, „Professional Development in Education”, 38: 571–587.

- Rea P.J., McLaughlin V.L., Walther-Thomas C. (2002), *Outcomes for students with learning disabilities and pullout programs*, „*Exceptional Children*”, 68: 203–223.
- Santoli S.P., Sachs J., Romey E.A., McClurg S. (2008), *A Successful Formula for Middle-School Inclusion: Collaboration, Planning Time, and Administrative Support*, „*Research on Middle Level Education Online*”, 32: 1–13.
- Scruggs T., Mastropieri M.A. (2017), *Making Inclusion Work with Co-Teaching*, „*Teaching Exceptional Children*”, 49: 284–293.
- Scruggs T., Mastropieri M.A., McDuffi K.A. (2007), *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*, „*Exceptional Children*”, 73: 392–416.
- Shin M., Lee H., McKenna J.M. (2016), *Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research*, „*International Journal of Inclusive Education*”, 20: 91–107.
- Solis M., Vaughn S., Swanson E., McCulley L. (2012), *Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching*, „*Psychology in the Schools*”, 49: 498–510.
- Strieker T., Logan K., Kuhel K. (2012), *Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study*, „*International Journal of Inclusive Education*”, 16: 1047–1065.
- Strogilos V., King-Sears M.E. (2019), *Co-Teaching is Extra Help and Fun: Perspectives on Co-Teaching from Middle School Students and Co-Teachers*, „*Journal of Research in Special Educational Needs*”, 19: 92–102.
- Szumski G., Karwowski M. (2014), *Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in Polish special, integrative, and mainstream schools*, „*Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*”, 11: 99–108.
- Szumski G., Smogorzewska J., Karwowski M. (2017), *Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis*, „*Educational Research Review*”, 21: 33–54.
- Tannock M.T. (2008), *Tangible and intangible elements of collaborative teaching*, „*Intervention in School and Clinic*”, 44: 173–178.
- van Hover S., Hicks D., Sayeski K. (2012), *A Case Study of Co-Teaching in an Inclusive Secondary High-Stakes World History I Classroom*, „*Theory & Research in Social Education*”, 40: 260–291.
- Walther-Thomas Ch.S. (1997), *Co-teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time*, „*Journal of Learning Disabilities*”, 30: 395–407.
- Weiss M.P., Brigham F.J. (2000), *Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? [w:] Advances in learning and behavioral disabilities. Educational interventions*, eds. T. Scruggs, M.A. Mastropieri, Elsevier Science, Oxford, UK, 14: 217–245.
- Wiener J., Tardif C.Y. (2004), *Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special educational placement make a difference?*, „*Learning Disabilities Research & Practice*”, 19: 20–32.
- White P., Smith E. (2005), *What can PISA tell us about teacher shortages?*, „*European Journal of Education*”, 40: 93–112.